

RETOS XXI

LA NECESIDAD DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO MEJORA EDUCATIVA
THE NEED FOR RESEARCH-ACTION AS AN EDUCATIONAL IMPROVEMENT

INTENSIDADES EDUCATIVAS, FUGAS PARA INCLUIRSE EDUCATIONAL INTENSITIES, LEAKS TO BE INCLUDED

Horacio Belgich, Trinidad Marrone, María Alejandra Martinelli

Volumen 3, 2019.

Enviado: 17/12/2017

Aceptado: 18/03/2018

INTENSIDADES EDUCATIVAS, FUGAS PARA INCLUIRSE EDUCATIONAL INTENSITIES, LEAKS TO BE INCLUDED

Horacio Belgich¹, Trinidad Marrone², María Alejandra Martinelli³

¹ Horacio Belgich, Doctor en Psicología, Instituto Universitario del Gran Rosaio (IUGR), hbelgich@infovia.com.ar

² Trinidad Marrone, Licenciada en Psicopedagogía. Docente del IUGR. trinidadpsicpedagoga@gmail.c tmarrone@iugr.edu.ar

³ María Alejandra Martinelli, Licenciada en Psicopedagogía. Directora de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía del IUGR. canimartinelli@hotmail.com amartinelli@iugr.edu.ar

Resumen

Se trata de componer un pensamiento tal que comience a vislumbrar territorios en el cual líneas de existencias creativas, desviantes, fugadas de un orden instituido rígido e identidades cerradas, se asienten en él como un territorio nuevo, donde se inventan nuevas conexiones entre alumnos, entre alumnos y los saberes, entre alumnos y adultos, o bien entre estos y el ejercicio de su autoridad, por ejemplo. Esas salidas de atolladeros a veces inextricables desde cierta imagen de pensamiento se denomina agenciamiento, que no es otra cosa que aquellas conexiones que permiten que las multiplicidades devengan, se propaguen en nuevos territorios de saber, que se conectan a saberes sabidos, o quizá nuevos, u otros, olvidados ya, pero que adquieren potencia a partir de ese encuentro inesperado e inevitable entre cuerpos, visibilidades, paisajes, voces y decires, que se despliegan en territorios donde obrar y pensar son actos afirmativos, pero al mismo tiempo leves, innovadores, nómades y transdisciplinarios. Y allí se compone la inteligencia, con la cual aprehedemos al mundo; con amores y con hallazgos que enamoran. Ya que nos interrogamos con Gilles Deleuze: ¿Por qué amores se aprende? ¿Por qué encuentros?

Palabras clave: agenciamiento, territorialidades, fuga, devenir, transdisciplina

Abstract

It is a question of composing such a thought as to begin to glimpse territories in which the lines of creative, deviating existences, escaped from a rigid instituted order and closed identities, settle in it as a new territory, where new Connections between students, students and knowledge, between students and adults, or between them and the exercise of their authority, for example. These outlets of sometimes inextricable deadlocks from a certain image of thought are called agency, which is nothing other than those connections that allow the multiplicities to accrue, to propagate in new territories of knowledge, which connect to Known knowledges, or perhaps new, or others, forgotten already, but that acquire power from this unexpected and inevitable encounter between bodies, visibility, landscapes, voices and say, that unfold in territories where to work and think are affirmative acts, But at the same time mild, innovative, nomadic and transdisciplinary. And there the intelligence is composed, with which we apprehend the world; With loves and with finds that fall in love. As we interrogate Gilles Deleuze: Why loves are learned? Why encounters?

Keyword: *agency, territorialities, escape, becoming, transdiscipline.*

INTRODUCCIÓN

En este ensayo nos proponemos reconocer cómo los encuentros colmados de pasiones, de conexiones inesperadas, hacen a una subjetividad potente, es decir alegre, en tanto aumenta su capacidad de obrar, pensar, amar. Esas lecciones de Spinoza en su *Ética* (1963) devinieron en la creación, por algunos autores como Deleuze (2005), de conceptos que permiten creer en la recomposición de algunos elementos para hacer posibles la inclusión educativa; esa recomposición no produce otra cosa que multiplicidades de encuentros.

AGENCIAMIENTOS

Esa multiplicación de “entres” que es el producto del encuentro entre sujetos, (o bien entre ellos y las cosas), genera lo que damos en llamar agenciamientos. Estos son la unidad mínima de análisis, y produce enunciados que pone en juego multiplicidades, grupalidades, colectivos, multiplicidades institucionales y producen enunciados (Deleuze, 1980, p.61). Los agenciamientos inventan nuevas conexiones y modos de encuentros. Por ellos los enunciados surgen de múltiples maneras. Enunciados como verbalizaciones, pero también como reescrituras de acuerdos, de resignificaciones de pautas, nuevos criterios evaluativos, etc. Es por el agenciamiento que el deseo construye. ¿Qué construye? Territorialidades nuevas y propias, modos de existencias diferentes a los anteriores. El territorio es una zona de intensidad, donde se entrecruzan devenires, multiplicidades, errancias, líneas creativas y nómades, pero también existen territorios donde predominan sedentarismos, durezas interpretativas, binarismos, lógicas propias de la conjunción “O”, que determina qué se es “o” qué no se es, opuesta a la conjunción “y” que liga y multiplica. Por eso podemos pensar en diferentes territorios como zonas de intensidad (un aula, una institución, un grupo escolar, un

cuerpo), algunos más poblados de encuentros y conjunciones ligadoras, y otros con bloques de sentidos endurecidos, limitantes, heterónomos. Es más, en un mismo territorio pueden coexistir significaciones flexibles para seguir transformando el territorio o fugar de él, y sentidos endurecidos que resisten a tal transformación; pero lo importante es encontrar las líneas que permitan fugar de ese territorio, desterritorializándolo, y en ese movimiento, crear territorios nuevos, como trabajo de creación de nuevos espacios y zonas de despliegue de líneas, con intensidades redistribuidas, conexiones inesperadas, energías libidinales religadas a enunciados y visibilidades “otras”, a devenires instituyentes de nuevos modos de sensibilizarse y obrar del sujeto con la diferencia, en tanto esta es la diferencia que se multiplica dentro de sí. Cuando hablamos de territorio hablamos de sensibilidades, por ello, reterritorializar significa crear dimensiones de sensibilización nuevas, permeables a lo múltiple.

La legalidad que estructura a un sujeto, o mejor, a una subjetividad, puede estar en uno u otro territorio, o es producto de un territorio mixturado, pues una legalidad humanizante es la que permite preguntar por el lugar del otro como semejante (Bleichmar, 2006) y posibilita el reconocimiento de la igualdad a partir de la diferencia, que es diferencia, singularidad, y así es semejante a cualquiera, por su diferencia. El sujeto ético se interroga, pero también sabe que debe construir su autonomía con la del otro, y desde allí escuchar en esa construcción al otro, en tanto él (el que enseña, el que ordena, el que da consignas) acota su goce sobre el cuerpo del otro (por ejemplo, el goce que experimenta encerrándolo en el mutismo que requiere su orden para enseñar). Pues si está ejerciendo poder sobre ese otro (potestad que practica el padre o madre paranoico, que destruye lo vital del niño) al modo de la pedagogía negra, ese otro deja de ser un

semejante para convertirse en un ser sin singularidad, sin enunciabilidad ni visibilidad propia como potencia, en alguien que tiene solo tareas que cumplir, pues hay un destino de porvenir fijado para él, prefijado por lo biológico, o por su pertenencia de clase social, o por axiomas espirituales. Con frecuencia las instituciones escolares obstaculizan las inclusiones de los alumnos en procesos de inclusión al desplegar su poder que impide la conexión, los entres, las multiplicidades de encuentros del sujeto que aprende con el mundo, su mundo (sus compañeros, los contenidos, la mirada del que enseña, el paisaje del aula) inaugurando otros tipos de habitualidades, otros modos territoriales de estar-hacer-habitar que constituyen subjetividades y prácticas que denominamos existenciales (Fernández, 2005, p.10). Allí el adulto con sus significaciones (clasificaciones, secuencialidad inexorable de los contenidos, orden disciplinario paranoico), impide el aumento de la potencia de obrar, de enunciar y de pensar. Solo impidiendo lo existencial mantiene su poder.

Ese porvenir se opone al devenir, que es errancia de la diferencia y es encuentro. El mismo devenir con sus encuentros con los que cada uno puede nos indica la manera en que se suscita una pasión alegre, en tanto hay afectaciones sobre el cuerpo que inciden de manera directa sobre las posibilidades de pensar y deliberar de manera autónoma, con otros; así, el otro es un semejante en una legalidad de circulación y desemejanzas, que por ser quienes son, no habilita su clasificación como desvío o falsa copia, sino el reconocimiento de la potencia de lo falso, la potencia de la vida diferente. Ese reconocimiento necesita de la creación de condiciones de enunciación, de construcción de autonomía como acción deliberada, y para ello es necesario que, si alguien dice, exista otro, autónomo también, que sea receptivo

de aquello que se enuncia y se da a ver. Eso es micropolítica de la inclusión en educación, creación de líneas que desterritorializan de los binarismos y los destinos; creación de territorios que es autonomía que muta sensibilidades y se territorializan en otros estados de existencia.

La apropiación del territorio por parte del alumno es tan importante para aprender como la misma apropiación simbólica de su propia imagen corporal, tal como hemos visto al analizar en este ensayo ciertas situaciones problemáticas que presentaban algunos alumnos. Así, un niño recién integrado durante los recreos se refugiaba en la cocina de la escuela para hablar con la portera, amiga de su madre, vecina de su barrio; esta búsqueda de un rostro familiar era necesaria para él, en tanto se introdujo en un mundo extraño. Y se debía permitir la creación de ese territorio de seguridad, en un afuera desconocido, quizá hostil, necesitaba gestar con la portera un agenciamiento, entre dos, siempre es entre dos, para asomarse a ese afuera con líneas que le permitieran fugarse de la oscuridad, de la soledad que le impedía jugar con sus compañeras/os. A pesar de los comentarios de algunos docentes sobre la imposición de límites y prohibiciones acerca de estar en la cocina, la inclusión como proceso necesitó de esa creación hecha por el niño, de ese encuentro que hacía de la portera ello que era, pero además, se convirtió en alguien que acompañaba desde la puerta de la cocina con su mirada al niño que se acercaba a jugar con su grupo; así por varios días. Vemos que hay una multiplicidad de “y” e aquí. La portera deviene; es portera y acompañante, y vecina y ... ¿Por qué debía respetarse esta conducta del niño? Porque era su modo de sentirse acompañado por un aliado momentáneo, esa fue su forma de fugarse de ser el extraño del grupo, salir (desterritorializarse) del territorio del ser un desconocido y extranjero, donde no podía permitirse jugar y reterritorializarse (sensibilizarse de otro modo) en un territorio

nuevo; hasta que pudo inventar conexiones amigables sabiendo que había allí una mirada aliada. Fugar es salir de un territorio que impide el encuentro con las potencias (del jugar en este caso, de la amistad con otros alumnos), es salirse de un lugar porque no conviene estar allí, porque entristece, pues captura desde la Idea de ser un extraño, para ir a otro donde se puede inventar un estar ahí, en situación, hacer conexiones y reterritorializarse (Deleuze, 1980, p.45). Por el ente con la portera después pudo jugar con sus compañeros, cuando sintió que ese lugar no era hostil para él. Devino uno más.

Devenir incluido

Recordemos a los vencidos. De acuerdo a Foucault, son en este particular caso, niños y adolescentes que presentan dificultades para aprender como alumnos de acuerdo a los modos en que la escuela cree deben aprender, es claro que muchos de esos alumnos están forzados al silencio, y cuando enuncian lo hacen desde un acto violento o reactivo, mostrando el porqué de su malestar. Por ello podemos pensar en el devenir, que no es una noción que implique la identificación, en tanto esta remite al modelo - copia, sino que: “devenir es un concepto que permite salir, escapar, fugarse de ese espacio (...) es una multiplicidad, un bloque donde un elemento nunca se reduce al otro, sino que es un encuentro en el que cada uno de los términos choca con las líneas del otro y hace de ellas su propio recorrido” (García, 1999, p.111). Por ello, si el devenir es una multiplicidad, será minoritario, se compondrá de simulacros, de los expulsados, y no otra variante de la Idea.

La multiplicidad se compone de líneas de no pertenencia exclusiva, hay robos de uno a otro en el devenir que es siempre de a dos. Podría pensarse en el devenir vencido de Foucault y en el devenir Foucault de aquellos a quienes han quitado la palabra. En todo

caso también podemos deslizarnos a pensar en el devenir psicopedagógico del alumno en dificultades como así también en el devenir niño de la psicopedagogía, ambos robándose para devenir cada uno otra cosa, con sus flujos lejos de lo Uno-Idea. Uno que necesita una disciplina científica justificadora de las exclusiones escolares y sociales y que permita a los que están lejos mantenerse allí. Ocurre que en verdad se trata en el devenir de mantenerse lejos del Uno-Idea, pero afirmándose en esa no pertenencia a la irradiación del significante Idea, pues si se somete a ella, están todos los elementos para argumentar la exclusión.

Ese aparato de captura de las sensibilidades y acciones podemos denominarlo plano de organización, que es el que impide que cada uno construya su propia lengua, minoritaria, como simulacro que tartamudea en su multiplicación de diferencias. Sabemos del dilema de aquella maestra que dudaba si el uso de la lengua materna de la niña de la comunidad Toba (Dussel, I; Carusso, M; 1996, p.33) le serviría, pues ella creía que el buen uso del idioma español era prioritario para su destino mejor, el de servir en una casa y entender las órdenes de sus empleadores. Claro que no se tenía en cuenta en esta dilemática casi resuelta, por un lado, lo que Jorge L. Borges (1984, p.462) nos aclara: “un idioma es una tradición, un modo de sentir la realidad, no un arbitrario repertorio de símbolos”; al erradicar una codificación fuerte y sensible, hacedora de múltiples conexiones con el mundo de su primera infancia y el de sus antepasados, provoca un destierro subjetivo en esa subjetividad, viéndose obligada a reprimir recuerdos, voces, música, vibraciones, tibiezas, olores, caricias que acompañaron todo ello. Pero, por otro lado, también reconocemos que en la dilemática duda de la maestra se halla ya operando un aparato de destino para la niña, el de ser “reservada” al servicio doméstico.

La captura de ese aparato está formada por dos operaciones que convergen: comparación directa y acaparamiento monopolístico

(Deleuze y Guattari, 1994, p.461), que no es otra que la clasificación que las ciencias de la modernidad promueven con importantes sectores de la infancia, calificando a quienes deben estar o no dentro de la escuela, y dentro de ella con una expectativa u otra, comparando para clasificar, y también monopolizando lo incluido clasificado como apto.

Recordemos, por otra parte, el origen del concepto de normalidad, creado por disciplinas como la antropología, la psicología, la biología, a partir de una demanda que los estados europeos hacen a la ciencia pues les es necesaria la justificación epistémica para avanzar en la colonización de los territorios aún no invadidos en el mundo, para su explotación económica, claro está; argumentos epistemológicos que aún tienen vigencia aunque desdibujados en relación a su orígenes, pero eficaces en su función de calificar lo aceptable, de lo que desde el sistema de representación promueve, de aquello que, para él, no lo es. Se habla en la escuela moderna, así, de integración, esto es, la inserción de la diferencia en un territorio de líneas clasificatorias, calificadoras, reconocibles en los diagnósticos utilizados hace cien años, pero que, con las modificaciones del caso, no perdieron sus sentidos de excluir.

Si reconocemos entonces que la noción de normalidad se había instalado hacia esa época en Europa, las clasificaciones sobre la criminalidad en base a los rasgos faciales y medidas craneanas llevada adelante por C. Lombroso (1943), permitió pensar que el resto de los habitantes del planeta eran similares a los europeos criminales por sus rasgos fisonómicos, entre otros datos, y ello significaba, para Lombroso, ser criminal; y en el mejor de los casos ser anormal. El mismo M. Foucault (2000, p.147) nos dice de Lombroso: “la ciencia biológica, anatómica, psicológica y psiquiátrica permitirá reconocer de inmediato, en un movimiento político, al que se puede convalidar efectivamente y al que hay que

descalificar. Es lo que Lombroso decía en sus aplicaciones de la antropología”.

Si nos atenemos entonces a esta concepción que cimentó al positivismo en la época de la organización nacional (fines del siglo XIX), encontramos que para el pedagogo Víctor Mercante el niño es un ser “egoísta por excelencia”, al mismo tiempo que es necesaria su educación, con fuertes prescripciones, pues en él “reviven los siglos pasados” (1897). La educación permitiría sacarlo de esa inscripción en el mundo natural, pues heredero de la sociedad primitiva el niño repite los vestigios del atraso. “En el niño reviven los siglos pasados, ¡Y cuántos siglos!” (1911, citado en Vezzetti, H, 1988, p.124).

El medio inmediato debía operar sobre el niño, ya que era considerado un ser potencialmente peligroso, y el dispositivo privilegiado para ello era la educación. Seguir la educación era seguir el camino del crecimiento de la humanidad. Este hombre sin sentido moral, (el niño), se acerca peligrosamente como ser inferiorizado, al criminal.

En aquella concepción positivista la indisciplina se asimila al desvío, a la evolución anormal que se aparta de lo normativo y de lo moral, acercándose así a un estado patológico. Se relacionan así discursos que remiten desde lo académico a la prevención de conductas desviadas y por otro que la indisciplina, si no es corregida, termina en degeneración.

Esa clasificación ha perdurado hasta no hace mucho tiempo, y está renaciendo en nuestro país, impulsada por ciertos sectores desde un imaginario social no ingenuo, se produce esa clasificación con otras categorías; además, ocurre que los indisciplinados hoy son presas del teatro de la crueldad, donde las diferencias no pueden alcanzar el territorio sensible de la diferencia, donde ella misma es potente en su multiplicidad que es la vida misma,

sino que hoy las exclusiones se producen en los sectores más vulnerables desde el desauxilio, desde el Estado y sus prácticas de clasificación-normalización, exclusión y eventualmente encarcelamiento y muerte.

Crueldad, modernidad y posmodernidad

Castigos físicos rayados en la tortura, climas habituales de ferocidades y amedrentamientos diversos, padres o madres que ejercían prácticas de aislamiento, apoderamiento y captura tanto psíquica como material de sus hijos y/o cónyuge. Humillaciones, agravios, denigraciones diversas, castigos desmesurados, prolongados encierros. Vínculos tiránicos, aunque no se recurriera a la violencia física o familias donde alguno de sus integrantes operaban maltratos frecuentes -y a su vez imprevisibles- de diverso tipo que arrasaron con las posibilidades de instalar confianza para crecer.... (Fernández, 2004).

Esta larga cita nos ubica en el plano de trascendencia o de organización, con su orden, disposición, linajes, registros de autoridad, obediencia, mutismo, docilización del cuerpo, y eventualmente, abuso de poder sin violencia física, pero dañosa igualmente; pero es evidente que con frecuencia si esa violencia sobre el cuerpo físico existiera es naturalizada como modo de “corrección” de los indóciles; todo ello nos lleva a suponer que en el plano de organización, dominado por un régimen signifiante, esto es, por un sistema semiótico que está centrado en un signo único, que instalado como idea domina y ordena cuerpos, sensibilidades, flujos deseantes, y claro está, destinos; y hace de los códigos, entendidos como registros, normas, reglas inexorables, instrumentos de codificación de los flujos deseantes; justificando la sumisión cruel del mundo de la infancia al mundo normado por el adulto. “Una sociedad -para Deleuze-, consiste

en la codificación de los flujos, es decir, en un régimen de significación que los inscribe en el ‘socius’, conforme a un sistema de signos... la codificación puede comprenderse como un sistema de explicaciones por medio del cual se localizan los múltiples flujos” (García Hugson, H, 2005, p.74).

Esa línea que traza el régimen signifiante no es otra que la línea endurecida, sobrecodificada, inflexible, que es la continuación en términos sociales e institucionales de la llamada pedagogía negra; aquella que obtenía la obediencia del niño a partir de la violencia física, queriendo entender y haciendo ver que esas eran las mejores condiciones educativas de los niños. Aquella vieja crueldad que asecha es hoy recuperada en nuestro tiempo, ya no con la justificación de fines educativos, sino con la cada vez más clara evidencia de destrucción de los más vulnerables, los niños y adolescentes, los cuales pertenecen no solo a sectores vulnerables en lo económico social, aunque allí se visibilice más, quizá, sino que recorre esta crueldad asechando como un hilo que maraña todo el cuerpo social, al modo de ataduras que envuelven a ese cuerpo, impidiéndole, de esta manera, la creación de salidas de la violencia, de la dura crueldad ejercida sin necesidad de golpes, con coerciones de calificaciones, de exitismo competitivo, de consumismo, rompiendo los “entres” que posibilitan la inclusión.

Esa crueldad como sistema, no deja de constituirse en un dispositivo, de acuerdo a M. Foucault (1985, p.127-162):

Un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; (...) elementos [pertenecientes] tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que

puede establecerse entre estos elementos (...) El dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante. Esa crueldad, la pretérita y la actual, existen en un territorio con códigos sociales despóticos que impiden el paso de flujos deseantes a nuevos territorios, con otros sentidos. La inclusión significa entonces mudarse de territorio, fugarse de él, en tanto esa mutación en ciernes es de la sensibilidad, el sentir que no es posible continuar en las mismas condiciones en las que se estaba, y con ello, la fuga, mutar la sensibilidad aumentando la potencia, la capacidad de obrar, pensar y sentir. Se fuga, además, porque no puede sostenerse sin riesgo de destrucción o desubjetivación en el territorio antiguo de líneas de sometimiento, de pasiones tristes (es decir, aquellas que generan una separación en el sujeto de lo que es capaz de obrar y pensar). Entonces requiere de una fuga. Dice R. García (1999, p.76): “¿De qué otro modo es posible escapar a la filosofía del ser? La Lógica del sentido es una nueva producción que muestra una nueva línea de fuga deleuziana respecto de aquella tradición (...) el ser no puede ser pensado si es como pura diferencia no representable, por lo tanto, no hay lugar para ningún tipo de negatividad”.

Líneas que piden salida frente a códigos que pretenden obstaculizar el paso, pues hay un escape a la captura del Ser que es fuga, que es huída de la Representación dominante (Esencia) que espera ser el Uno-Idea a considerar como origen y destino; esa huida es desterritorialización (Deleuze, 1980, p.45). Claro está, esa fuga debe ser preparada, pues no es difícil caer nuevamente en la misma situación de la cual se fugó. Eso significaría el eterno retorno de lo Mismo (la Idea), y una fuga frustrada o fallida.

Si algún éxito puede alcanzar la fuga es anudando provisoriamente los flujos a nuevos sentidos, a otros códigos, expandiéndolos en

un nuevo territorio, es decir, distribuyendo los deseos creando un nuevo campo de intensidades. Para ello requiere de un régimen de signos con líneas flexibles, presignificantes, donde la línea del flujo deseante no se califique como desvío patológico, sino como una línea que se flexibiliza y que no se somete a la identidad de la Idea, que huye torciendo un trayecto que pretendía ser un destino.

Veamos una fuga

El escenario es la Escuela Especial Laboral N° 2.111, de la ciudad de Santa Fe. Ocurre que se realiza una entrevista para una revista hecha en la escuela, a un joven alumno, que se llama Jorge Luis, que por sus dichos entran en contradicción con la ideología de la directora y ello promueve una tensión en sí misma, ya que la directora pretende que no se publique la entrevista (censurando la voz como una de las formas de la crueldad), pues se halla, por las palabras del joven, expuesta a críticas inmerecidas según su opinión. La diferencia es que el alumno se viste con ropa de marca, muy diferente a cómo se vestía anteriormente. Y ello suscita la crítica ideológica de la directora pues lo siente como un joven consumista. Ese es el acotado espacio del campo de análisis. Una fonoaudióloga, la coordinadora de la revista, consulta por e-mail preguntando si a nuestro criterio debe o no publicar la entrevista a uno de los autores de este artículo (un alumno).

Por lo pronto se responde que sí, pues ese rasgo identificador, de territorialidad, forma parte de la constitución subjetiva del adolescente, pero enviada luego la entrevista ese campo de análisis que aparecía como mínima disputa por cuestiones de incompreensión de una autoridad educativa al vestuario de un alumno, se abre a otros diagramas de fuerzas, que tenía que ver sí con el proyecto en sí. Y este análisis se encuentra con un conjunto de elementos de análisis que parecen importantes reconocerlos como tales.

El joven con un importante nivel cognitivo transita por una escuela laboral especial. Al leer sus palabras verificaremos ese nivel, y también por su producción artística (ver anexo), -y surge entonces el interrogante acerca de por qué fracasó en su momento en la escuela común, gran analizador de la exclusión, cuyo origen es la pobreza y el desamparo del niño-. Ante el cuestionamiento al joven con respecto a por qué está vestido con ropa de marca, con logos, responde de esta manera:

“Antes se quejaban de que venía hecho un croto (...) No estoy de acuerdo con eso (ante las críticas) porque como yo vine vestido no le faltó el respeto a nadie, me puse zapatilla de marca, pantalón de marca...si algún día tengo que hacer un trabajo y me piden ir de determinada forma porque si no, no me dan el trabajo lo hago, no queda otra”.

Por otro lado, agrega la diferenciación que realiza:

“Pero en la escuela es diferente porque vengo a aprender, en la especialidad tengo la ropa de trabajo...y además yo no peleo con nadie ni molesto....

Siempre se dicen cosas sobre mí, porque soy el más llamativo, hace una banda de años que vengo, nunca robé nada, en la calle pueden decir lo que quieran....

También decían de la forma en que yo andaba, que me tenían miedo...

-Este es mi último año en la escuela les agradezco a todos. Estoy en parte triste y en parte contento...ahora puedo ponerle el pecho a la vida.

-De chico andaba mucho en la calle, todo Santa Fe me conozco, no me perdí nunca, conozco una banda de amigos de todos los barrios, de todas las villas”.

¿En qué te parece que podría mejorar la escuela?

“Que la directora no le complique las cosas a los alumnos, que no estén tan encima de los

chicos, porque de última acá es para aprender y acá te exigen que seas un robot porque ellas piensan que así van a salir bien. Pero no es tan así, porque no hay que perder la joda ¿Tan serio hay que venir? ¡Más viejo te vas a poner!

-No hay que ser tan serio, hay que ser feliz...”

Vemos que la institución está atravesada por una serie de líneas de diferentes registros; tenemos la cuestión del vestuario y el juicio de la directora, que evidencia un diagrama falsamente progresista, pues al cuestionar el consumismo, cuestión que es válida, desde los enunciados y visibilidades que pueden impactar a sus compañeros, sobrevalorando la diferencia de consumo, olvida aquello que quizá es una necesidad imperativa del joven, investirse de marcas para fugar del rotulado institucional; el joven aclara que él se dispone a utilizar la ropa reglamentaria porque necesita utilizarla en la escuela. Aquí encontramos que quizá ese rasgo diferenciador que necesita este adolescente con el logo de su ropa lo incluye en otros registros grupales y etarios barriales que se hallan por fuera del circuito institucional; esto lo muestra también en su lenguaje. Pero notemos también que su narcisismo se eleva no sólo con la vestimenta, sino también por el halo de temor que le ronda, de algún modo dice: yo no robo, no existe eso, y a lo que no existe no hay que tenerle miedo. Un verdadero analista respecto de los mitos creados para amedrentar. La verdad no tiene ninguna relación con las ideas en sí, no hay un mundo más allá que el real, que el que vemos, ¿a quién le faltó algo? parece preguntar nuestro alumno que cree en la inmanencia, no en la trascendencia. Es propio de un simulacro este modo de pensar, pues provoca que nos preguntemos sobre los enunciados y las visibilidades en una institución y porque encierra en sí multiplicidades.

Y aquí se suman otros elementos, pues cuando habla de que conoce la calle, los barrios, la amistad que hace en ellos, revela un

conocimiento que tiene su origen en los sentidos, en lo que percibe, de allí su conocimiento, desde una perspectiva epistémica podemos pensar que fuera este proceso de percepción, nada más existe. Es así que asevera que no se perdió nunca en la ciudad. No parece necesitar una tutela trascendente, sus sentidos y seguramente su inconsciente lo guían; otro analizador que se desgranar de sus palabras y es que a partir de mostrar que no necesita tutela fuera de la institución, cree no necesitarla dentro, de la forma tutelar que se hace con él.

Por sus palabras, creemos entender que quiere acceder a la serenidad, y trata de hacer un uso responsable de sus deseos y placeres (incluido el uso de ropa de marca), y suponemos que evita lo que lo perturba, pues la joda representa para él un buen placer, y lo asocia a no envejecer con la seriedad y el quedar en falta -¿deprimido quizá?-, frente a lo que se supone debe ser una responsabilidad que es exceso y redundancia de la autoridad. Este joven encarna potencias, la alegría es una de ellas, y ello no es exceso, querer ser feliz en el modelado de sí mismo, y de su autonomía. Goza del placer en sí mismo, de alegría (euthymía) que remite a tranquilidad del alma, al buen humor, y esto afecta al cuerpo, a sus flujos deseantes, pues moviliza sus capacidades de obrar, los deseos y potencias de los demás, frente a lo reactivo de los rumores -sin dudas cargados de crueldad-, que circulan sobre él, de sus conocimientos, de su dominio de sí.

Por lo visto Jorge Luis y su nomadismo por la ciudad escapa a ser capturado por la representación discapacitado-tutelado-obediente. Huye el joven reterritorializando, dando sentidos a un campo de intensidades donde se ubican los flujos con nuevos códigos o antiguas codificaciones resignificadas: él circulando en la ciudad que conoce y es respetado, dando sentidos propios a su vida,

a aquella vida que la directora supone debe ser la de un alumno de esa escuela especial. Podemos reconocer qué tipo de territorio hace de su imagen corporal en un dibujo que se halla al finalizar la entrevista y se anexa al final de este ensayo.

Ese régimen presignificante está habitado por flexibilidades de todo tipo, por semióticas de las más diversas abiertas a todos los posibles con sus flujos (materiales, históricos, sociales, ecológicos, económicos, etológicos, personológicos, también familiaristas, pero no se reduce sólo a ellos, y se agregan además trazos de paisajidad -Guattari, 1980-), en suma, líneas presignificantes, es decir, no dimanadas por un significante único, sino que son heteróclitas, con conexiones múltiples al modo de la multiplicidad de la diferencia que es la que compone el agenciamiento e integra las afectaciones que promueve el campo social, histórico, situado.

Autonomía e inclusión

Ese conjunto de prácticas responde a una teoría de liberación del deseo, de la socialización, de la libertad y de la igualdad. Si un elemento falta describir de esta micropolítica es el siguiente: como proyecto democrático incluso este conjunto de estrategias se basa en la auto institución de los miembros de la comunidad en tanto puedan atenuar la crueldad de sus vínculos, creando los sentidos del mundo en el que quieren vivir, tal es el caso de Jorge Luis, logrando fugar del tutelaje.

Esa auto institución grupal que es autonomía, al mismo tiempo requiere para componerse de la mutación de sensibilidades hacia la inclusión, y es impensable en aquel plano de organización, pues en él si hay cooperación es en tanto existe un orden gobernado por una instancia superior, que se halla por fuera del dominio de los miembros de la comunidad escolar,

La auto institución es reconstrucción institucional con sus potencias. Ese reconocimiento se establece de manera cooperativa en tanto los hombres y mujeres no ignoran sus cadenas y las determinaciones que los moldean. Por lo demás creemos que también sabrán estas mujeres y hombres reconocer las diferencias fútiles de las importantes. En toda experiencia de análisis micropolítico, el cuerpo dado a analizar ya sea una institución, un grupo, o un niño en situación de dificultad para aprender, debe alcanzar esas líneas que le permitan fugarse de destinos funestos, donde lo instituyente, si lo hubiere, rehace el mundo con líneas no despóticas; y esas líneas son las líneas flexibles, donde si hay un bien, este es traído por el eterno retorno de la diferencia, al decir de Nietzsche. Retorno de la diferencia que es rizomático, pues esa diferencia puede aparecer en cualquier lugar y momento en el territorio, atravesándolo, inesperadamente, convirtiéndolo en otro territorio, es decir, Re territorializándolo, para que se convierta en otro plano, ya no de organización, ya no estratificado que todo lo controla, sino en un plano de inmanencia, donde la realidad esté allí donde una subjetividad muestra qué puede, donde lo sensorial lo indique, donde el placer digno se halle presente, y no donde la trascendencia impele a reconocer que vivir es resentimiento y culpa por no ser buena copia.

Lo molecular está entonces en las prácticas micropolíticas, las que llevaron adelante algunos alumnos cuyas situaciones hemos tomado como ejemplos, de manera rizomática, como las raicillas que surgen entre los grandes bloques de sentidos, entre las líneas duras, entre el currículo y lo que puede ese cuerpo. Así, el rizoma no cesa de extenderse, no de forma lineal, arborescente, secuencial, sino de modo a signifiante, es decir, no siguiendo una secuencia esperada sino azarosa, indecible (Deleuze, Guattari, 1994, "Rizoma"). ¿Es posible pensar en una psicopedagogía que

se constituya en micropolítica de la inclusión y la autonomía? Una tarea que requiere fundar territorios, especialmente si consideramos que se trata de una tarea transdisciplinaria, en conjunción con otros saberes y experiencias vividas. Si consideramos que las fuerzas de las singularidades de poder constituyen un diagrama, las resistencias, los nudos, son puntos de detención de las líneas flexibles, creativas; si esos puntos están en contacto con el afuera constituyendo nuevos diagramas de líneas, es posible la recomposición del plano de organización que sobrecodifica la vida. Deleuze (1987, p.119) dice: "La vida deviene resistencia al poder cuando el poder tiene como objeto la Vida". Es decir, en tanto el poder como sobre codificación captura la Vida, la vida resiste.

Esa resistencia requiere pensar, que surge cuando el afuera nos violenta, nos interpela, y desmiembra nuestras líneas y flujos para incorporarlos a nuevos planos y componer con los flujos deseantes otro territorio. Esas singularidades de poder se anudan al saber de las profesiones, de los territorios cerrados de las especificidades; así, poder y saber mantienen una relación de sostenimiento mutuo en el cerco de las disciplinas científicas, que además tiene cada una de ellas, su propia vigilancia epistemológica. Para desanudar esa vinculación se requiere de un pensamiento transdisciplinario o nómade. "La transdisciplina no puede funcionar, sino es trabándose allí donde encuentra un exceso de especialización, o un regionalismo epistemológico que intenta imponerle su lugar... ¿Desde qué lugar Ud. habla?" (Saidón, O. y Kononovich, B., 1991, p.43). La polivocidad de saberes hace que el poder de la organización se resquebraje, pues el saber empírico, cotidiano de alguien ajeno a la enseñanza formal (un niño que sugiere achicar un arco en un partido de fútbol), con su sensibilidad, permite quizá resolver, construyendo un agenciamiento de contención, de seguridad subjetiva, un proceso de inclusión

educativa que es, antes que nada, vital.

Pues se sucede el acto instituyente por contagio, imperceptiblemente se deviene otra cosa. Sólo conociendo esos sentidos del plano de organización que nos determinan, podremos producir una semiótica distinta, que incorpore el deseo de inclusión, en la reconstrucción de un nosotros colectivo, con la autonomía de reconocer los posibles del mundo.

Nota N° 1: La psicoanalista Alice Miller, en su libro *Por tu propio bien* (1998, p.66, Tusquets) enumera una serie de objetivos de la pedagogía negra (concepto acuñado a su vez por Katharina Rutschky en su libro *Schwarze Pädagogik*). En él se describen todas las técnicas del condicionamiento temprano con el posterior olvido del niño de esa imposición.

Como síntesis se puede señalar que la pedagogía negra tiene como fin enseñar:

- que los adultos son amos.
- que deciden lo que es justo e injusto.
- que su ira no proviene de sus propios conflictos.
- que a los padres siempre hay que protegerlos.
- que los sentimientos vivos del niño suponen un peligro para el adulto dominante.
- que al niño hay que quitarle la voluntad lo antes posible.
- que todo hay que hacerlo a edad muy temprana para que el niño “no advierta nada” y no pueda traicionar al adulto.

Según estas autoras, los efectos de esta pedagogía, dominante en occidente en los siglos XIX y XX, tuvieron como secuelas catastróficas ideologías como el nazismo y los modos de dominación imperial y colonialistas;

y aún padecemos sus secuelas en el maltrato a niños y niñas contemporáneos.

Nota N° 2: hablando de su primera infancia, recordando las sensaciones que atravesaron al niño que fue antes de aprender a leer, Paulo Freire hace una reflexión acerca de la importancia de las “lecturas” que preceden al acto de leer, y nos dice (1994): “ La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra (...) Los “textos”, las “palabras”, las “letras”, de aquel contexto se encarnaban en el canto de los pájaros ... en la danza de las copas de los árboles sopladadas por fuertes vientos que anunciaban tempestades, truenos, relámpagos; las aguas de la lluvia jugando a la geografía, inventando lagos, islas (...) Re-creo, re-vivo, en el texto que escribo, la experiencia vivida en el momento en que todavía no leía la palabra” (pp. 94-97).

Larga cita que nos permite pensar junto al autor las habitualidades y modos territoriales de estar-hacer-habitar-crear el mundo que constituyen las subjetividades, sus conexiones insospechadas, sus haceres, tanto como modos de pensar y sentir que denominamos existenciales. Nos aporta además que las palabras en los procesos de alfabetización: “Debían venir cargadas de la significación de [la] experiencia existencial” p.106.

REFERENCIAS

Bleichmar, S. (2006). “Cuando hablas esta menos oscuro” Texto extractado de la clase N° 1 del Seminario “La construcción del sujeto ético”, dictada el 10 de abril. APBA. CABA. Argentina.

Borges, J. L. (1984). *El oro de los tigres* (Prólogo) Obras Completas. T. II. Bs. As.: EMECE.

Deleuze, G. (1987) *Foucault*. Barcelona: Paidós.

Deleuze, G. (2003) *En medio de Spinoza*. Bs. As. : Cactus.

Deleuze, G, Parnet, C. (1980). Diálogos. Valencia: Pre-Textos.

Deleuze, G; Guattari, F. (1994). "Rizoma" y "Aparato de captura" en Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Pre-Textos.

Dussel, I. Carusso, M.; (1996) De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Bs. As.: Kapeluz.

Fernández, A. M. (2004). "Homenaje a F. Ulloa. De la crueldad y sus linajes y coartadas" recuperado en <http://www.anamfernandez.com/category/salud-investigacion>

----- (2005) y otros. "Lógicas constructivas en la construcción de la multiplicidad" Revista Campo Grupal. N° 73. Bs. As.

Foucault, M. (1985). "El juego de Michel Foucault". En Saber y verdad. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

----- (2000). Los anormales. Bs. As.: F.C.E.

Freire, P. (1994) La importancia del acto de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI.

García, R. (1999). La anarquía coronada. La filosofía de Gilles Deleuze. Bs. As.: Colihué.

García Hugson, H. (2005). Deleuze, Foucault, Lacan -una política del discurso-. Bs. As.: Quadrata.

Guattari, F. (1980). "El inconsciente maquínico y la revolución molecular" Conferencia en Distrito Federal, México. (Material interno) IREPSI. Rosario. Argentina.

Lombroso, C. (1943). Los criminales. Bs. As.: Editorial TOR.

Mercante, V. La educación del niño y su instrucción (Escuela Científica). Imprenta Mignot y Ortiz. Buenos Aires. 1897. Tomado de Vezzetti, H. (1988). El nacimiento de la psicología en la Argentina. Bs. As.: Punto Sur.

Miller, A. (1998). Por tu propio bien. Raíces de la violencia en el niño. Barcelona: Tusquets.

Senet; R. (1911). Elementos de psicología infantil. Cabaut y Cia,. Bs. As. "Prefacio". Tomado de Vezzetti, H. (1988) El nacimiento de la psicología en la Argentina. Bs. As.: Punto Sur.

Saidón, O, Kononovich, B. (1991). La escena institucional. Bs. As.: Lugar Editorial.

Spinoza, B. (1963). Ética. Bs. As.: Aguilar.

Vezzetti, H. (1988). El nacimiento de la psicología en la Argentina. Bs. As.: Punto Sur.

"Los jóvenes tiene la palabra" Revista de los chicos de comunicación y lenguaje. Escuela Especial Laboral N° 2.111, (2009). "E. G. De Ferreyra", p. 6. Ciudad de Santa Fe.